



IGUALDADE DE BASE: FUNDAMENTOS DE UM PRINCÍPIO DE JUSTIÇA PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

IGUALDAD DE BASE: FUNDAMENTOS DE UN PRINCIPIO DE JUSTICIA PARA POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

BASIC EQUALITY: FOUNDATIONS OF A PRINCIPLE OF JUSTICE FOR ELEMENTARY EDUCATION POLICIES

Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo; CENPEC - Brasil
E-mail: vandaribeiro2@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política Educacional

Resumo: Este artigo trata do princípio de justiça rawlsiano *igualdade de base* proposto por Dubet (2008; 2009) e de seus fundamentos. Para tanto, discute a influência da “descoberta” da correlação entre desigualdade social e escolar sobre a noção de justiça na escola. Apresenta ideias de Rawls (2003) nas quais se baseia Dubet (2008; 2009) explicitando a complexidade de se lidar com critérios de distribuição de bens sociais em sociedades democráticas que valorizam igualdade e liberdade e produzem, permanentemente, desigualdades. O artigo mostra que Dubet (2008; 2009) questiona o mérito como critério único de distribuição de bens educacionais. Denota que, na perspectiva desse autor, políticas educacionais pautadas na *igualdade de base* lidam com a tensão provocada pela presença, na escola massificada, de incongruentes princípios de justiça que expressam distintos interesses. E fundamenta a ideia do autor de que na educação básica, a *igualdade de base* funcionaria como um mecanismo de reforço da igualdade equitativa de oportunidades por instigar as políticas educacionais a fazerem com que todas as crianças detenham o conhecimento comum necessário para a garantia de sua autoestima e dignidade e de uma trajetória escolar menos conturbada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Justiça na Escola. Igualdade. Desigualdade. Equidade.

Resumen: Este artículo aborda el principio de justicia rawlsiano denominado *igualdad de base*, propuesto por Dubet (2008; 2009) y sus fundamentos. Para esto, discute la influencia del descubrimiento de la correlación entre desigualdad social y escolar en la noción de justicia en la escuela. Las ideas de Rawls (2003) en las que se basa Dubet (2008; 2009) se presentan para explicitar la complejidad de lidiar con criterios de distribución de bienes sociales en sociedades democráticas que valoran la igualdad y la libertad y producen, permanentemente, desigualdades. El artículo muestra que Dubet (2008; 2009) cuestiona el mérito como único criterio de distribución de bienes educativos y denota que, desde el punto de vista del autor, las políticas educativas guiadas por la *igualdad de base* tratan la tensión causada por la presencia, en la escuela de masas, de principios incongruentes de justicia que expresan diferentes intereses. La idea del autor de que, en la educación básica, la *igualdad de base* funcionaría como un mecanismo para fortalecer la igualdad equitativa de



oportunidades se fundamenta por instigar a las políticas educativas para hacer que todos los niños tengan el conocimiento común necesario para garantizar su autoestima y dignidad y para una trayectoria escolar menos conturbada.

Palabras clave: Políticas Educativas. Justicia en la Escuela. Igualdad. Desigualdad. Equidad.

Abstract: This article deals with the Rawlsian principle of justice called *basic equality* proposed by Dubet (2008; 2009) and its foundations. To do so, it considers the influence of the “discovering” of correlation between social and school inequality on the concept of justice in school. It introduces Rawls’ (2003) ideas on which Dubet (2008; 2009) has based himself on, making it explicit how complex it is to deal with distribution criteria of social goods in democratic societies which value equality and freedom and constantly create inequalities. The article shows that Dubet (2008; 2009) questions merit as the only criterion for the distribution of educational goods. It indicates that from this author’s standpoint educational policies guided by *basic equality* face a tension caused by the presence in a massified school of contradictory principles of justice expressing different interests. And justifies the author’s idea that in elementary education *basic equality* would operate as a reinforcing device of equitable equality of opportunities by prompting educational policies to make in sort that all children get the necessary common knowledge that will assure them their self-esteem and dignity and a less troubled school path.

Keywords: Educational Policies. Justice in School. Equality. Inequality. Equity.

Introdução

Este artigo visa apresentar o princípio de justiça *igualdade de base* de Dubet (2008; 2009) e seus fundamentos, discutidos à luz de Rawls (2003) - um princípio proposto para subsidiar a elaboração de políticas para a educação básica. Para Dubet (2003, 2008, 2009), a massificação escolar mudou completamente a percepção do que é considerado justo ou injusto em termos de educação escolar. Novos conceitos ou releituras dos conceitos que envolvem a questão “justiça na escola” entraram em cena. Igualdade de oportunidades, igualdade equitativa de oportunidades, desigualdade escolar, equidade, mérito escolar, igualdade de base são conceitos que aludem à distribuição do bem social educação escolar e, portanto, a critérios de justiça, nas sociedades democráticas contemporâneas. Para tratar dessas questões, este artigo está dividido nas seguintes partes: na primeira, discute a relação entre desigualdade social e escolar para que se possa compreender argumentos de Dubet (2008; 2009) de que em sociedades democráticas o princípio de justiça como equidade é justo. Em seguida, apresenta-se as ideias



de Rawls (2003) nas quais se baseiam o referido princípio de justiça que, para o autor, é próprio para a educação básica, em sociedades democráticas. Há ainda uma parte destinada a perscrutar vínculos entre mérito, democracia moderna, igualdade de oportunidades e a noção de igualdade de base e, logo após, considerações finais.

Desigualdade social e desigualdade escolar

Até os anos 60, segundo Samuel Bowles e Herbert Gintis (2008), havia na área educacional uma visão pouco questionada de que o sistema escolar iria inserir todas as pessoas “de forma sensata e justa aos inúmeros papéis políticos, sociais e econômicos da vida adulta” (p. 90). A existência de escolas separadas ou de conteúdos distintos para ricos e pobres, meninos e meninas, não se constituía, como hoje, em um problema para a democracia e para a justiça.

De acordo com Frederick Mosteller e Daniel P. Moynihan (2008), os anos 50 e 60 foram palco, nos EUA, de intensos eventos pela superação de “injustiças e instabilidades associadas aos problemas históricos de pobreza e raça.” (p. 34). Nesse contexto sociopolítico, em 1966, por encomenda do Congresso dos EUA, James Coleman (2008) coordenou estudo sobre a *igualdade de oportunidades educacionais* naquele país cujos resultados foram consubstanciados no chamado Relatório Coleman (EEOR¹). Para tratar a temática da *igualdade de oportunidades educacionais* foram, pela primeira vez na história, utilizados resultados acadêmicos dos alunos². Ou seja, buscou-se verificar se a escola propiciava de fato os mesmos resultados em termos de desempenho junto aos alunos, independentemente das suas circunstâncias de origem (situação socioeconômica).

¹ Equality of Educational Opportunity Report (Relatório sobre a Igualdade de Oportunidade Educacional).

² Igualdade de oportunidades era, até então, medida por meio de insumos: condições físicas das escolas, recursos investidos, etc. (MONSTELLER; MOYNIHAN, 2008).



Desde então pesquisas vêm mostrando que boa parte do que explica o desempenho dos alunos diz respeito ao *background* socioeconômico familiar que é dado, em geral, pelo nível de escolaridade dos pais, pelo acesso da família aos bens culturais, pela renda familiar, dentre outros fatores externos à escola e internos aos contextos (BOWLES; GINTIS, 2008; JENCKS, 2008).

Na França, também nos anos 60, outra pesquisa sobre o sistema escolar, com diferente foco, chegou a conclusões semelhantes. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron [197?]³ afirmaram que a maior parte dos alunos provenientes das classes sociais mais desprovidas passava pela escola com uma vida escolar mais conturbada por reprovações e evasões e quando conseguia chegar à universidade, vinculava-se a cursos menos valorizados socialmente. Situação inversa ocorria com os alunos de classes mais abastadas. Ainda que, para Bourdieu e Passeron [197?], fosse possível perceber, na década de 60 na França, a chegada dos menos favorecidos ao ensino superior, a situação estava longe de levar à comemoração que então se fazia em torno da democratização do ensino. A maioria dos filhos das classes menos favorecidas chegava a profissões que não se distinguiam sobremaneira daquelas de seus pais em termos de inserção social.

Sob diferentes óticas, os trabalhos de Coleman (2008), nos EUA, e de Bourdieu e Passeron [197?], na França, marcaram a história da discussão sobre “justiça na escola” ao mostrarem a contradição entre a promessa de que a escola garantiria igualdade de oportunidades e as evidências de que essa instituição não elimina a correlação entre desigualdades sociais, desempenho escolar e inserção social dos indivíduos. Consolida-se, após essas pesquisas, uma visão presente em vários estudos sobre a educação escolar: a escola não faz diferença para a efetivação de uma sociedade mais justa. Ela reproduz a desigualdade social, expressando essa reprodução nas desigualdades escolares e na inserção dos indivíduos na vida profissional e social. Para solucionar problemas de desigualdade social, incidindo assim, sobre a relação

³ A primeira edição dessa obra ocorreu em 1970. A antiga tradução portuguesa que utilizei não continha sua data de publicação.



da escola com a igualdade de oportunidades, o importante, segundo essa visão, é uma atuação fora dos seus muros. (JENCKS, 2008).

Nigel Brooke e Francisco Soares (2008) afirmam que já na década de 70 começaram a aparecer estudos que criticavam as conclusões do Relatório Coleman. Estudos passaram a explorar mais variáveis de processos (interações entre os alunos e professores, por exemplo); a considerar a experiência anterior dos alunos; introduziram-se novas medidas de desempenho, dentre outras providências.

Autores mostraram que, no mesmo contexto socioeconômico ou em contextos mais desfavoráveis, “há conjuntos de escolas que são eficazes em grande número de dimensões, da mesma forma que há escolas que não são bem-sucedidas em nenhuma dimensão.” (BROOKE; SOARES, 2008. p. 110-111). Diante dessas novas conclusões, o próprio Relatório Coleman foi relido. E apontamentos desse documento que haviam sido esquecidos vieram à tona: “a qualidade da escola podia variar e, para os alunos mais necessitados, essa variação podia ser crucial para suas chances de melhoria de vida.” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 111).

Considerando, portanto, pesquisas realizadas após os anos 70 com o objetivo de travar discussões sobre a ideia da reprodução da desigualdade social no âmbito escolar foi possível observar que a escola poderia ser mais justa em termos de produção interna de desempenho e outros resultados, atentando-se para seus próprios processos de gestão, relação alunos-profissionais da escola, dentre outras características (RUTTER *et al.*, 2008; MORTIMORE *et al.*, 2008; CRAHAY, 2000).

O conceito de desigualdade social, tal como é geralmente compreendido no âmbito dessa discussão sobre justiça e escola nas sociedades democráticas, pode assim ser demarcado: as diferenças de distribuição de bens entre pessoas ou grupos de pessoas (ou classes sociais) que afetam o resultado escolar. As explicações dadas às razões dessas diferenças de distribuição sustentam visões distintas ancoradas em argumentos que buscam mostrá-las como sendo ou não legítimas. Para o entendimento desse conceito é importante ter em vista o que disse Fleischacker (2006, p. 4-5): as diferenças



quanto à distribuição de bens e o tipo de bens para os quais se definem critérios de distribuição, buscando maior justiça, variam segundo o tempo, os contextos sociais e históricos. Portanto, variam também segundo as concepções sobre homem e sociedade presentes nesses contextos.

A representação de que a distribuição de bens econômicos (escassos) pode ser injusta, por exemplo, necessitando de critérios legítimos (focados numa ideia pactuada de justiça) para sua distribuição, é fruto de uma determinada construção histórica e se relaciona com o surgimento da representação, nessas sociedades, de igualdade entre todos. Nem sempre a distribuição desse tipo de bens foi vista como injusta ou colocando em causa a coesão social. Tal representação encontra sentido numa série de mudanças vivenciadas pelas sociedades ocidentais: fim das hierarquias legítimas por nascimento, fim de uma ordem social vista à luz de crenças transcendentais, surgimento da noção de indivíduo livre e igual e de contrato social entre indivíduos livres e iguais, fortalecimento do trabalho como fonte de coesão social, dentre outras. A leitura de Karl Marx (1980) ajuda a desnudar a questão da desigualdade social tal como é compreendida hoje junto aos teóricos que tratam da “justiça na escola” inspirados em John Rawls: como um tipo de “questão ou problema social” próprio das sociedades capitalistas, nas quais o Estado tem papel relevante para a consecução de modelagens mais justas.

Marx (1980) construiu um novo modo de compreender as razões pelas quais bens sociais como a riqueza, os meios usados para a produção e, por consequência, o poder encontram-se distribuídos nas sociedades capitalistas, modo esse que se tornou uma das principais referências teóricas para o mundo moderno. Há, para esse autor, na vida real, graus de liberdade e de igualdade, no marco das sociedades democráticas modernas, que são dependentes da maneira como duas distintas e complementares classes sociais se relacionam com os meios de produção. Os capitalistas são os donos dos meios de produção – o que também lhes garante poder e dominação – e os proletários, donos apenas da força de trabalho, necessitam vendê-la para sobreviver.

Para Marx (1980), a chamada emancipação política advinda da democracia moderna não é o mesmo que emancipação humana, situação na



qual os proletários teriam, de fato, também a possibilidade de escolher e o direito (*igualdade real*) de ter todas as prerrogativas da *liberdade*: “a emancipação política não é o mesmo modo radical e isento de contradições da emancipação humana [...]” (p. 23). A igualdade estabelecida na Declaração dos Direitos do Homem⁴ é para Marx a anulação abstrata das

diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças [...]; ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. (MARX, 1980, p. 25).

O Estado, para Marx (1980), deixa que a propriedade atue e faça valer sua natureza real. “O Estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material” (p. 26). Na vida material percebe-se a contradição, na visão de Marx, “entre o trabalhador e o cidadão, [...] entre o indivíduo vivendo e o cidadão, [...] entre o interesse geral e o particular.” (p. 27) Entretanto, para Marx, “o homem se liberta por meio do Estado.” (p. 24).

O acesso a qualquer bem social nas sociedades capitalistas está, para Marx, condicionado à posição circunstancial de cada um nas classes sociais constituintes dessas sociedades. A liberdade e igualdade defendidas como condições de estabelecimento do contrato social e como princípios a serem garantidos por este mecanismo (segundo os *contratualistas*⁵) seriam, para

⁴Trata-se da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão aprovada em 1789, na primeira fase da Revolução Francesa, proclamando os ideais burgueses, com foco na igualdade e na liberdade.

⁵As chamadas teorias contratualistas surgiram nas sociedades ocidentais a partir do século XVI, no vácuo da desconstrução dos fundamentos da sociedade aristocrática, a qual pressupõe lugares sociais fixos e justiça transcendental. Um novo grupo social estava em ascensão, a burguesia. Ganha força a ideia de que os indivíduos são livres e iguais. Faz-se necessário ter mecanismos de proteção da propriedade num tipo de sociedade onde o poder está fluido (LEFORT, 2006). Abre-se a possibilidade de se pensar o homem e a sociedade sem recorrência à imagem de Deus (CHAUÍ, 1987). Hobbes, Locke e Rousseau propuseram que cidadãos livres e iguais precisariam pactuar suas próprias regras para que a vida em sociedade fosse possível. De acordo com o Dicionário de Filosofia Moral e Política do Instituto de Filosofia e da Linguagem da Universidade Nova de Lisboa, “designam-se contratualistas todas as concepções que, no âmbito da filosofia moral e política, pretendem justificar normas ou princípios do agir humano e das instituições através do apelo a um contrato (hipotético), celebrado entre indivíduos autônomos, livres e iguais, numa posição inicial adequadamente definida. [Trata-se] de clarificar e resolver problemas de soberania, de justificação das



Marx, resultados de características fundantes da sociedade capitalista: do fato de que nessas sociedades as relações sociais são convertidas em relações de troca.

Cada um dos sujeitos é um sujeito que troca; isto é, cada um tem com o outro a mesma relação social que o outro tem com ele. Como sujeito da troca, sua relação é portanto da igualdade [...] Acrescenta-se à determinação da igualdade ainda a da liberdade. Se bem que o indivíduo A sinta necessidade da mercadoria do indivíduo B, apodera-se da mesma sem violência, e vice-versa, e se reconhecem mutuamente como proprietários [...] Igualdade e liberdade, portanto, não são apenas respeitadas na troca que se baseia em valores de troca, mas a troca de valores de troca é a base real, produtiva, de toda igualdade e liberdade. (MARX, 1978, p. 3 a 6).

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular [a defesa da sua propriedade privada, seja na troca, seja na sua proteção], em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade [...] É um pouco estranho que um povo que começa a libertar-se, que começa a derrubar as barreiras entre os distintos membros que o compõem, a criar uma consciência política, que este povo proclame solenemente a legitimidade do homem egoísta, dissociado de seus semelhantes e da comunidade (Déclaration de 1791). (MARX, 1980, p. 44-45).

O que Claude Lefort (1986) chamou de fortalecimento, com a democracia moderna, da política como lugar de (re)definição de rumos devido à igualdade entre todos (rumo valorizado pelos *contratualistas*), Marx (1980) chamaria de “dissolução da sociedade burguesa [com seu egoísmo e com o valor da propriedade privada] nos indivíduos independentes” (p. 50). A *igualdade* tal como os Direitos do Homem apregoam, para Marx, não passa da premissa de que todos podem trocar entre si e respeitar os valores da liberdade de ter a propriedade privada, de ser egoísta.

Vale considerar, entretanto, conforme aponta Antônio Carlos Wolkmer (2004), que, embora Marx (1980) tenha feito em *A Questão Judaica* sua melhor crítica “aos direitos formais das sociedades burguesas presentes nas Declarações Americana e Francesa do século XVIII”, o autor não deixou de reconhecer que “a emancipação política representa um grande progresso. [...] Ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do

obrigações políticas, normas sociais e formas de organização política.” (UNIVERSIDADE NOVA LISBOA, 2010, p. 2).



contexto do mundo atual” (p. 28). Tal progresso é referência à possibilidade que a sociedade democrática moderna oferece aos proletários de se organizarem politicamente e lutarem pela emancipação de sua situação de exploração, emancipando, assim, a todos.

De acordo com Marx (1980), a igualdade real somente pode ser alcançada com mudanças nas relações sociais no que tange ao seu vínculo com o modo como os meios de produção estão distribuídos. E que, dialeticamente, é por meio do poder político, da emancipação política (que se consolida com o estabelecimento do Estado moderno) que se pode chegar à verdadeira emancipação humana (quando os proletários conseguem ter acesso aos meios de produção e se instaura o fim da propriedade privada). Ou seja, na qual “cada um recebe segundo sua necessidade e de cada um é cobrado segundo sua capacidade.” Para Kenneth Strike (1989), Marx considera que quando tal situação for ultrapassada, numa sociedade comunista, a justiça já não será mais necessária, uma vez que haverá abundância e também bondade. Antes desse estágio, para Marx (1980), está-se no âmbito da emancipação política e do Estado moderno burguês com suas eternas contradições entre o genérico e o particular; entre a necessidade e vida reais e os direitos do homem, abstratos.

Segundo Strike (1989), a visão de Marx de que seria possível chegar a uma sociedade que prescindia da justiça, do Direito, é impertinente. Ainda que haja abundância (em termos de recursos escassos), o que para ele é improvável, há outras questões para as quais seria necessário o Direito, devido à relação do homem com o desejo. Entre outras razões, essas duas formas de considerar o assunto são devidas a distintas filosofias sobre o homem, seus desejos, sentimentos, relação com a vida social, com o poder, etc. Para efeito deste artigo, importa afirmar que a proposição de Marx (1980) mudou o modo de pensar a justiça, mesmo entre aqueles que não apontam a necessidade de transformação estrutural da sociedade ou que não acreditam na possibilidade da igualdade total e na bondade entre todos os homens, como Strike (1989). Ou ainda entre aqueles que não desejam a igualdade total, como Rawls (2003),



por valorizar a forma de sociedade democrática com seus pilares sobre igualdade e também sobre liberdade.

Sebastiano Maffetone e Salvatore Veca (2005) situam bem o papel de Marx nessa mudança: afirmam terem sido Jeremy Bentham e Stuart Mill (pais do chamado utilitarismo) e, por outro lado, Marx – com suas diferentes perspectivas –, os responsáveis pelo atrelamento da ideia de justiça às relações sociais. Para Maffetone e Veca (2005, p. XX), até então, tanto junto aos antigos (Platão e Aristóteles), como junto aos modernos (*contratualistas*), a justiça se reportava unicamente ao âmbito da política, das instituições de base.

Se para Hobbes a incerteza, a escassez e o conflito geram a resposta em termos de prioridade da política, para Bentham, Mill e Marx, incerteza, escassez e conflito concentram-se no âmbito das interações e das relações propriamente sociais. Desse modo, é a sociedade que assume prioridade sobre a política. A questão da justificação atinge, então, os modelos de distribuição de custos e benefícios da cooperação social e as relações sociais de produção. Assim, a justiça reinterpreta-se propriamente como justiça social [...]. A relação entre justiça política (instituições de base) e justiça social constitui um pano de fundo apropriado para justificar os desenvolvimentos e as controvérsias que caracterizam neste século a noção de justiça distributiva como noção central da teoria política normativa.

As chamadas “teorias da justiça distributiva” têm posições distintas quanto a aceitar ou não a proposição de que nas sociedades democráticas modernas o acesso aos bens depende também de relações sociais sobre as quais o indivíduo não tem governabilidade: os igualitaristas liberais, tais como Rawls (2003), aceitam tal proposição. Os libertaristas, como Robert Nozick (1991), não. Importa compreender, para efeito deste artigo, que a distribuição de bens socioeconômicos (escassos) que indicam níveis de desigualdade social poderá ser considerada justa ou mais ou menos injusta dependendo de como se concebe a relação entre o indivíduo e a sociedade, considerando-a como *lócus* de indivíduos representados como livres e iguais.

Aceitando-se que as estruturas sociais determinam sobremaneira a ação individual, a justiça será discutida tendo como objetivo distribuições mais igualitárias entre todos; ao contrário, considerando-se que os indivíduos são os que devem ser totalmente responsabilizados pelas suas escolhas e condições,



sem consideração a estruturas e origens sociais e institucionais, o julgamento sobre a desigualdade social muda completamente. A justiça terá como foco a própria ação do indivíduo. Essa diferença será mais bem explicitada na parte deste estudo designada a discorrer sobre a relevância do mérito nas sociedades democráticas modernas e sua repercussão sobre a desigualdade escolar.

O preâmbulo sobre desigualdade social procurou apresentar, ainda que brevemente, a complexidade desse conceito e sua relação com a noção de justiça e legitimidade da ação do Estado frente a questões de distribuição de bens sociais nas sociedades que representam os indivíduos como iguais e livres. A “descoberta” do vínculo entre desigualdade social e escolar, como vimos, é recente e a relação entre tal vínculo e a justiça social e escolar é objeto de debates. O modo de compreender essa relação pode ser expresso nas defesas de princípios de justiça para as políticas educacionais.

Quanto ao conceito de desigualdade escolar, pode ser definido, a partir dos estudos que passaram a perscrutar a relação entre justiça e escola, para além da questão da distribuição dos recursos e meios que realizam a educação escolar e também para além do acesso à educação, focalizando os resultados em termos de diferenças de rendimento, de desempenho, de nível de aprendizagem, de comportamento e atitudes aprendidos na escola. Dubet, Duru-Bellat e Veretout (2010) informam que as desigualdades escolares têm sido apreendidas pela disparidade de conhecimento entre os alunos ou em função das diferenças de desempenho vinculadas à origem social.

No âmbito do esforço de criticar e/ou erigir fundamentos e referências de atuação da escola, especialistas em educação, tais como Dubet (2008, 2009) e Crahay (2000), têm recorrido a conceitos das teorias da justiça distributiva, discutidas no âmbito da filosofia política, de modo a contribuir com a compreensão dos significados da educação escolar hoje nas sociedades democráticas. Tal perspectiva aporta maior clareza ao debate sobre o vínculo entre escola e esse tipo de sociedade; e constrói prismas pelos quais o fenômeno da desigualdade escolar pode ser observado e estudado,



favorecendo entendimentos sobre as consequências das políticas educacionais e práticas escolares adotadas.

John Rawls e o princípio de justiça como equidade: fundamentos da proposição *igualdade de base* para a política de Educação Básica

Os princípios de justiça como equidade propostos por Rawls (2003) são, fundamentalmente, voltados à regulação da estrutura básica, que é assim entendida:

[...] a maneira como as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social, e a maneira como distribuem direitos e deveres básicos e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social no transcurso do tempo [...]. A Constituição política com um judiciário independente, as formas legalmente reconhecidas de propriedade e a estrutura da economia (na forma, por exemplo, de um sistema de mercados competitivos com propriedade privada dos meios de produção), bem como, de certa forma, a família, tudo isso faz parte da estrutura básica. A estrutura básica é o contexto social de fundo dentro do qual as atividades de associações e indivíduos ocorrem. (p. 13-14).

Rawls (2003) afirma que a estrutura básica é “objeto primário” da justiça equitativa, “em parte porque os efeitos da estrutura básica sobre as metas, aspirações e o caráter dos cidadãos, bem como sobre suas oportunidades e sua capacidade de tirar proveito delas, são profundos e estão presentes desde o início da vida.” (p. 14).

Este será o objetivo maior do autor: propor uma concepção política de justiça baseada em princípios de justiça equitativa, para pessoas que são vistas como livres e iguais (tipo de representação própria da democracia), a fim de que usem suas faculdades morais em prol de uma ordem social justa. Por pessoas iguais entenda-se a consideração de que “todos têm, num grau mínimo essencial, as faculdades morais necessárias para envolver-se na cooperação social [...] e participar da sociedade como cidadãos iguais.” (p. 27).
Pessoas livres seriam



[...] pessoas que consideram a si mesmas como detentoras da faculdade moral de ter uma concepção de bem; que são capazes de rever e modificar suas concepções por motivos razoáveis e racionais, e podem fazer se assim o desejarem. [...] Sua identidade pública ou legal como pessoas livres não é afetada por mudanças que possam ocorrer, no tempo, na concepção específica do bem que afirmam. (RAWLS, 2003, p. 30).

As faculdades morais de que trata Rawls (2003) são a capacidade de ter senso de justiça e a capacidade de ter, revisar e buscar atingir de modo racional uma concepção de bem.

Rawls (2003) coloca-se questões: como os princípios de justiça equitativa podem fundamentar a estrutura básica? “Como determinar os termos razoáveis de cooperação entre pessoas livres e iguais?” Para o autor, esses termos poderiam ser ditados por um poder distinto das pessoas – a lei divina, por exemplo. Ou poderiam ser “reconhecidos pelas pessoas por referência a uma ordem moral de valores”. Entretanto, diante do fato do “pluralismo razoável”, somente a terceira alternativa é possível numa sociedade democrática: os termos equitativos de cooperação “são estabelecidos por meio de um acordo entre cidadãos livres e iguais unidos pela cooperação, à luz do que eles consideram ser suas vantagens recíprocas [...]”. Ou seja, por meio de um “acordo celebrado por aqueles comprometidos com ela.” (p. 20).

São comprometidos porque têm interesses e uma dada concepção de bem. Rawls (2003) lança mão da ideia de contrato social: a-histórico porque, para ele, nunca foi e nunca será, de fato, efetivado; hipotético porque pergunta o que as partes poderiam acordar sob o “véu de ignorância” – estado em que não sabem a qual circunstância social estariam de fato vinculadas (se se é rico ou pobre, branco ou negro, mulher ou homem, etc.) – fazendo uso do juízo reflexivo (capacidade de uso da razão para julgar).

O pluralismo razoável é a existência imperativa, na democracia, do respeito às diversas doutrinas e pensamentos, sem que uma se coloque como sendo superior a outra. Segundo Rawls (2003, p. 119), o pluralismo razoável representa “equilíbrio fundamental para a liberdade”.

O contrato social sob o véu de ignorância é, em Rawls (2003), relevante para fortalecer o seu argumento político em defesa de sua concepção política



de justiça. Sendo as pessoas iguais e livres, não sabendo a que posição social estariam socialmente vinculadas, seria racional e razoável adotar o princípio da justiça como equidade proposto.

A teoria da justiça e seu princípio de razoabilidade, que é sua ideia organizadora central, busca equilibrar igualdade e liberdade, garantindo a cooperação social ao longo do tempo. Para tanto, a liberdade pode ser limitada quando o assunto é propriedade; mas deve ser ilimitada quando se trata da preservação do “fato do pluralismo”. A igualdade é limitada porque a preservação da liberdade básica impõe limites à igualdade total. Rawls (2003) delimita o papel do Estado como responsável por atuar em prol de uma estrutura básica que age segundo princípios de justiça garantidores da cooperação social.

Uma grande quantidade de riqueza e de propriedades pode ir se acumulando em poucas mãos, e essas concentrações tendem a minar a igualdade equitativa de oportunidades, o valor equitativo das liberdades políticas e assim por diante. Os limites e disposições que, na opinião de Locke, aplicam-se diretamente às transações isoladas de indivíduos e associações no estado de natureza não são suficientemente rigorosos para garantir que condições equitativas de fundo sejam mantidas. (p. 75).

O respeito à liberdade no âmbito da teoria da justiça decorre do fato de que, ao contrário do que ocorre numa comunidade, igreja ou associação, uma sociedade política democrática não possui valores e objetivos comuns afora aqueles que fazem parte ou estão ligados à própria concepção política de justiça (que foi aceita pelo juízo reflexivo). Os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada afirmam a constituição e seus valores políticos tal como se realizam nas instituições. E o respeito à igualdade decorre do compartilhamento do objetivo de fazer justiça um ao outro, como o exigem os arranjos da sociedade (RAWLS, 2003, p. 28).

A cooperação social, para Rawls (2003, p. 8), não é “mera atividade socialmente coordenada.” Ela expressa o tipo de relações sociais e políticas próprias das sociedades democráticas, as quais têm as seguintes características de base: não se reportam a posições fixas pelo nascimento (situação própria da aristocracia); não se definem à luz de ordens



transcendentais; admitem que o indivíduo faça uso de vantagens racionais para si.

Rawls (2003, p. 60) afirma que há dois princípios fundamentais para garantir a teoria da justiça razoável:

- a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos;
- b) e as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença).

Os dois princípios estão interligados e o primeiro tem precedência em relação ao segundo. E, “no segundo princípio, a igualdade equitativa de oportunidades tem precedência sobre o princípio de diferença”. O autor está, assim, propondo “um princípio de distribuição (no sentido mais estrito) que vigore no contexto de instituições de fundo que garantam as liberdades básicas iguais (entre as quais o valor equitativo das liberdades políticas)⁶ bem como a igualdade equitativa de oportunidades”⁷ (RAWLS, 2003, p. 60-61).

O primeiro princípio, para Rawls (2003, p. 64 e 65), aplica-se “mais especificadamente ao que consideramos ser a constituição, escrita ou não.” Ou seja, é o princípio voltado à garantia do “poder do povo”. Por isso é um princípio prioritário. Isso quer dizer que “o segundo princípio (inclusive o da diferença) deve sempre ser aplicado no contexto de instituições de fundo que satisfaçam as exigências do primeiro princípio.” Ou seja, efetivar distribuição sem considerar as liberdades básicas contrária, numa sociedade democrática,

⁶Liberdades básicas iguais são para Rawls (2003, p. 64) formuladas analiticamente (e não historicamente) considerando aquilo que contribui para “o adequado desenvolvimento e pleno exercício das duas faculdades morais das pessoas livres e iguais [...]: as liberdades políticas iguais e a liberdade de pensamento [que] permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam essas faculdades para julgar a justiça da estrutura básica da sociedade e suas políticas sociais; e, segundo, a liberdade de consciência e a liberdade de associação [que] permitem que os cidadãos desenvolvam e exerçam suas faculdades morais para formar, rever racionalmente e procurar realizar [...] suas concepções de bem.” (p. 64)

⁷Rawls (2003, p. 61-62) afirma que “aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. [...] A igualdade equitativa de oportunidades significa aqui igualdade liberal”.



a justiça como equidade. Mas garantir liberdades básicas sem solucionar o problema das desigualdades sociais e econômicas que impedem a cooperação social ao longo de gerações (relações sociais e políticas próprias da democracia) também impossibilita a justiça numa sociedade democrática. Ao vincular a legitimidade da desigualdade ao favorecimento, ao longo de gerações, dos menos favorecidos, Rawls (2003) está admitindo que o capitalismo produz desigualdades e que são necessários mecanismos de correção. Do contrário, pode-se chegar a situações de desigualdades que interferem na possibilidade da cooperação social e no reconhecimento de todos como iguais.

Rawls (2003) é um *contratualista* contemporâneo, pois considera a relação entre política e relações sociais na produção da justiça. (MAFFETONE; VECA, p. XX). Criou um modelo hipotético de sociedade bem-ordenada: uma sociedade democrática, constituída por indivíduos que se veem como livres e iguais e que, por meio do juízo reflexivo e do argumento, fazem política, estabelecem valores políticos compartilhados e cooperam com base em princípios de justiça razoáveis, capazes de respeitar concepções de bem (que não são contrárias à concepção política acordada pelo juízo reflexivo) e, portanto, o fato do pluralismo, que é próprio de uma sociedade democrática. Uma sociedade democrática na qual as distribuições não são igualitárias (devido à necessidade de respeito às liberdades básicas), mas onde os indivíduos foram convencidos da importância da distribuição de direitos e deveres entre todos (inclusive no que tange aos bens econômicos), devido à necessidade da preservação do tipo de cooperação social próprio das democracias.

Nessa sociedade, os menos favorecidos socialmente e as minorias precisam estar, para Rawls (2003), entre aqueles sujeitos da distribuição dos direitos e deveres de tal sorte que estejam aptos à cooperação social. Por isso, o princípio utilitarista da satisfação da maioria não é suficiente para delimitar os resultados da ação política. E os mais favorecidos podem receber mais nos processos de repartição desde que a desigualdade daí decorrente beneficie os menos favorecidos. Ou seja, que daí não decorra desigualdade que favoreça



sempre os mais privilegiados, criando concentrações de recursos que afetam a cooperação social ao longo de gerações. Para se garantir tal distribuição seguindo os princípios de justiça razoável, conta-se com o Estado e com os arranjos institucionais da estrutura básica.

Para Rawls (2003) o fato de que, no capitalismo, há tendência de concentração de privilégios, leva a duas consequências: é preciso adotar um princípio de correção; e o foco não deve ser o indivíduo e o que ele merece, mas os arranjos institucionais. O autor estabeleceu uma maneira de fazer coadunar a ideia de igualdade de oportunidades como princípio liberal ao fato de que as diferenças circunstanciais afetam essa igualdade. Os interesses coletivos são um importante balizador dos interesses individuais quando as liberdades básicas são respeitadas e quando há arranjos institucionais pela igualdade equitativa de oportunidades, com garantia também do princípio de diferença.

Por que as ideias de Rawls (2003) foram tão importantes para o universo das políticas sociais? Pode-se dizer que sua teoria distributiva uniu a discussão sobre política, democracia, justiça e relações sociais capitalistas, na tentativa de diminuir a distância entre os direitos formais democráticos e a vida real⁸, sem propor rupturas radicais na estrutura social. Mas também sem violar a ideia de que grupos possam se organizar politicamente por essa mudança. A teoria da justiça razoável trata das desigualdades de perspectivas de vida dos cidadãos, considerando que essas perspectivas são afetadas por três tipos de contingências:

- a) sua classe social de origem: a classe em que nasceram e se desenvolveram antes de atingirem a maturidade;
- b) seus talentos naturais (em contraposição a seus talentos adquiridos); e as oportunidades que têm de desenvolver esses talentos em função de sua classe social de origem;
- c) sua boa ou má sorte ao longo da vida (como são afetados pela doença ou por acidentes; e, digamos, por períodos de desemprego involuntário e declínio econômico regional). (p. 78).

⁸ Alusão à forma como Marx (1980) apontou a contradição entre igualdade formal e real.



Rawls (2003) levou em consideração a relevância da sociedade, das relações sociais quando o assunto é tratar de homens que se veem como livres e iguais. Para configurar uma justiça razoável nas sociedades democráticas, não basta tratar apenas das instituições políticas quando se visa o estabelecimento de um contrato social. A política, para esse autor, pode garantir instituições regidas por critérios de justiça que garantem as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis). Rawls (2003) conseguiu propor uma teoria da justiça que abraça bons argumentos daqueles que, como Marx (1980), relacionaram justiça e questão social. Para ele, o foco somente na liberdade do indivíduo não garante distribuição entre todos de modo a preservar a cooperação social.

A ideia de resultado enquanto satisfação da maioria ou bem-estar individual, conforme advoga o utilitarismo, não está presente em Rawls (2003). O resultado está colado à ideia de cooperação social ao longo do tempo entre pessoas iguais e livres que têm uma concepção de bem. Ou seja, o resultado se expressa pelos direitos que se estendem a todos e à coletividade, considerando a preservação da cooperação social por gerações, e não pelas sensações individuais. O resultado estará, portanto, vinculado a considerações dos interesses da vida coletiva. Trata-se do estabelecimento de uma sociedade capaz de gerar o favorecimento de todos nos processos distributivos, ainda que essa distribuição não pressuponha porções iguais.

A compreensão do conceito de justiça rawlsiano, cujo objetivo maior é a justiça para a cooperação social, exige ainda esclarecimentos sobre como o autor entende a ideia de talento natural, expresso por ele como sendo a “inteligência inata e aptidões naturais”. Para Rawls (2003), tais talentos só podem ser percebidos e exercidos devido à mediação das relações sociais. Os talentos, para esse autor, realizam-se ou educam-se por meio dos arranjos institucionais e das experiências da pessoa na vida social, as quais podem ser mais ou menos amplas devido a situações circunstanciais de origem. Quando se realizam, não equivalem àquilo que cada pessoa possui como inteligência



ou aptidão natural. Expressam apenas o que foi possível realizar devido a essas experiências e arranjos institucionais. As aptidões treinadas são apenas uma seleção, dentre muitas possibilidades, e também dependem dos arranjos institucionais.

Talentos naturais de vários tipos (inteligência inata e aptidões naturais) não são qualidades naturais fixas e constantes. São meramente recursos potenciais, e sua fruição só se torna possível dentro das condições sociais; quando realizados, esses talentos adotam apenas uma ou poucas das formas possíveis. Aptidões educadas e treinadas são sempre uma seleção, e uma pequena seleção, ademais, de uma ampla gama de possibilidades. Entre os fatores que afetam sua realização estão atitudes sociais de estímulo e apoio, e instituições voltadas para seu treinamento e uso precoce. Não só nossa concepção de nós mesmos e nossos objetivos e ambições, mas também nossas aptidões e talentos realizados refletem nossa história pessoal, nossas oportunidades e posição social, e a influência da boa ou má sorte. (p. 80).

Essa concepção de talento de Rawls (2003) tem ampla repercussão sobre o modo como se discute o mérito do indivíduo como critério de justiça. Aptidões e talentos não são, para ele, algo independente da sociedade e de suas instituições. Mesmo quando tais instituições estão adequadamente organizadas para a boa fruição ou educação dos talentos e aptidões que existem potencialmente nos indivíduos, não há como mensurar se eles são totalmente expressos na vida social. Não haveria como, por exemplo, dizer, justamente, que alguém merece mais devido aos seus talentos e aptidões naturais. Não é possível avaliar com segurança quem tem mais talentos naturais. A educação dos talentos também depende dos arranjos institucionais. As instituições sociais permitem mais ou menos sua fruição.

Os princípios de justiça propostos por Rawls (2003) podem ser mais bem compreendidos se colocados em contraposição ao princípio meritocrático do indivíduo defendido por seu principal oponente: Nozick (1991).

Nozick (1991) defende o direito do indivíduo à propriedade e à igualdade formal de oportunidades. O Estado somente se justifica diante da necessidade de garantia desses dois elementos estruturantes da democracia. Para esse autor, é um equívoco afirmar, como faz Rawls, que “a cooperação social *cria* o problema da justiça distributiva”. Afirma ser possível dizer “que indivíduos que



produzem independentemente e (inicialmente)” podem também fazer, em relação a outros, “reivindicações de justiça”:

[...] se houvesse dez Robinson Crusoe, cada um trabalhando sozinho durante dois anos em ilhas separadas, que descobrissem que cada um existia, e os fatos de suas diferentes parcelas, através de comunicação de rádio com transmissores deixados nos locais 20 anos antes, não poderiam eles apresentar reivindicações uns aos outros, supondo que fosse possível transferir bens de uma ilha para outra? [...] Na situação de não-cooperação social, poder-se-ia dizer, todo indivíduo merece o que consegue sem ajuda, pelos seus próprios esforços, ou melhor, ninguém pode fazer uma reivindicação de *justiça* contra sua propriedade. (p. 204).

O argumento de Nozick (1991), acima exposto, pressupõe a possibilidade de existência de um homem em uma ilha, produzindo pelos seus próprios esforços, sem cooperação social. Para Álvaro de Vita (2007, p. 238), de acordo com o princípio de justiça de Nozick,

[...] considerado isoladamente, um complexo institucional justo será aquele que combinar uma economia competitiva de mercado com uma igualdade formal (ou legal) de oportunidades. As únicas instituições necessárias, além das de mercado, são aquelas que objetivam garantir a todos os mesmos direitos legais de ter acesso às posições sociais privilegiadas.

Aqui está uma das grandes diferenças entre Nozick (1991) e Rawls (2003). Este último, para tratar de política, reconhece os avanços das ciências sociais que mostraram que o homem não pode sobreviver fora da vida social. Já a teoria distributiva de Nozick (1991) trata o indivíduo como pronto, com capacidade de juízo e de produção, sem considerar relação social ou tipo de arranjo institucional anterior que produza tal capacidade. Uma das razões pelas quais também não irá reconhecer o princípio da diferença como justo. Nozick (1991, p. 211) critica o fato de que esse princípio se focaliza no reconhecimento de justiça para grupos e não para indivíduos, o que sempre gerará imprecisão na distribuição; e afirma que se os mais bem dotados obtêm algo que traga mais vantagem para a sociedade (como “novas invenções, ideias sobre produção ou maneiras de fazer coisas em atividades econômicas”, por exemplo), então as desigualdades de distribuição são necessariamente justas, não cabendo o princípio da diferença, que é um princípio de correção.



Se o grupo mais bem dotado inclui aqueles que conseguem obter alguma coisa de grande vantagem econômica para os outros [...] é difícil evitar concluir que os menos dotados ganham mais do que os mais bem dotados com o esquema de cooperação geral. O que se segue desta conclusão? Não quero insinuar que os mais bem dotados devem obter ainda mais do que acontece sob o sistema de direito à propriedade da cooperação social geral. [...] O que de fato se segue da conclusão é uma profunda suspeita de que, em nome da justiça, se impõem restrições à cooperação social voluntária (e ao conjunto das propriedades que dela surgem), de modo que aqueles que já se beneficiam mais com ela se beneficiarão ainda mais! (p. 212).

Observemos que Nozick (1991) focaliza seu argumento sobre a noção de mérito, “de se ser mais ou menos bem dotado”. E que esse mérito é algo individual, sem qualquer vínculo ou relação de dependência com instituições, prévias ou atuais, políticas ou sociais⁹. Como vimos, os princípios de justiça como equidade propostos por Rawls (2003, 2006) não somente afirmam que o indivíduo não pode existir com capacidade de julgamento e com possibilidade de fazer fruir seus talentos e aptidões, fora da vida social, como também sustentam não ser razoável adotar uma teoria de justiça com base unicamente na ideia de mérito individual. Para Rawls (2003, 2006), por esse caminho, não há como ser justo: impossível saber exatamente o quanto um indivíduo merece, por ele mesmo, analisando seus talentos e aptidões, porque esses dependem das experiências progressas e dos arranjos institucionais.

Porém essa opção não quer dizer que, para Rawls (2003, 2006), o indivíduo não expresse maiores ou menores talentos e aptidões. Nas experiências sociais e no marco dos arranjos instituições, elas se manifestam. Rawls (2003) afirma que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades deve ser aplicado anteriormente ao princípio da diferença. Ou seja, o mérito, devido a esses talentos e aptidões que se manifestam, é considerado na teoria rawlsiana. E os arranjos institucionais precisam estar organizados para garantir tal fruição. Entretanto, o reconhecimento da importância da igualdade de oportunidades, em sua teoria parte da concepção de que os talentos e aptidões

⁹ Santos (1979, p. 18) faz alusão a essa utopia meritocrática que a meu ver representa bem o pensamento de Nozick: “Os homens são desiguais, sustenta o credo meritocrático, e a distribuição de benefícios econômicos e sociais reflete essa desigualdade, através do mercado, e nenhuma ação *pública*, tendo por objetivo escamotear esse duro fato, é legítima.”



somente podem ser vistos por meio das experiências sociais. Razão pela qual é justo que haja correções em função de privilégios que venham a ocorrer, ao longo do tempo.

Para Rawls (2003), o princípio da igualdade de oportunidades não pode ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade. Essa garantia pressupõe a preservação da mobilidade social que se regulamenta pela igualdade de oportunidades, a qual, por sua vez, contempla o mérito. Entretanto, do ponto de vista da organização da vida social e política, o referido autor apresenta o conceito de igualdade equitativa de oportunidades: o foco não é sobre o indivíduo que merece mais ou menos devido a seus talentos, mas sobre os arranjos institucionais menos ou mais capazes de gerar igualdade de oportunidades e garantir, simultaneamente, igualdade e liberdade. O mérito individual, para Rawls (2003), deve, quando se está diante de critérios de justiça distributiva, estar submetido aos interesses coletivos e não o contrário. Aquele somente existe, enquanto algo que pode ser verificado, por meio do social.

Mérito, igualdade de oportunidades e *igualdade de base* como princípio para políticas de Educação Básica

Dubet (2009) afirma ter feito uso dos argumentos e proposições dos filósofos da justiça (o autor cita particularmente as ideias rawlsianas) para pensar a justiça na escola hoje. Segundo esse autor, devido à massificação escolar, a justiça na escola é vivenciada como tragédia: os princípios que a regem expressam intensos conflitos sociais, uma vez que a chamada “questão social” está dentro dos muros institucionais. Para ele, há vários princípios de justiça, muitas vezes contraditórios entre si, que legitimam a ação e interesses na escola. Para fazer face à relação entre desigualdade social e desigualdade escolar, seria necessário considerar a impossibilidade de existência de uma escola totalmente justa.



O autor afirma que nos últimos 40 anos a Sociologia da Educação tem se debruçado sobre o objetivo de obter a pura igualdade de oportunidades: meios pelos quais a escola poderia anular a reprodução da desigualdade social na produção da desigualdade escolar. Entretanto, nenhum país poderia, segundo ele, se gabar hoje de ter conseguido superar o impacto da primeira sobre a segunda. Para ele, a explicação desse fato está na relação da escola com a justiça meritocrática, a qual transcende a própria instituição, e encontra um sentido nos fundamentos das sociedades democráticas. Essas sociedades têm por característica a seguinte contradição. Por um lado, têm como representações essenciais a igualdade fundamental (expressa na Declaração dos Direitos do Homem) e a liberdade (expressa pela capacidade de agir, julgar e decidir por si). Esses fundamentos criam a representação da liberdade de poder transcender circunstâncias de origem (nascimento, por exemplo). Mas, por outro lado, são também estruturadas por hierarquias sociais, sendo que as suas posições vantajosas são raras.

A contradição apontada por Dubet (2009) é por ele exemplificada: o acesso às raras posições vantajosas, nessas sociedades, independe de transmissão por herança ou por fatores relativos às circunstâncias fixas (ser ou não de família nobre, por exemplo). Não havendo posições fixas por nascimento, os indivíduos precisam competir, recorrendo ao seu próprio esforço, para alcançar posições vantajosas. Frente a tal situação, para Dubet (2009), a escola passou a cumprir a função de organizar tal competição. E o mérito teria aí um papel articulador entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia das posições. Essa é, para o autor, a razão pela qual a justiça meritocrática é o princípio fundamental central da justiça escolar.

Na medida em que o acesso a essas posições [raras] não são transmitidas pela herança porque somos fundamentalmente iguais, parece justo que, a cada geração, indivíduos iguais concorram equitativamente para ocupar as posições sociais desiguais. Assim, a escola ficou encarregada de organizar essa competição permitindo a cada um adquirir uma posição social em função do seu mérito escolar. As hierarquias fundadas sobre o mérito dos indivíduos, quer dizer sobre o uso que fazem da sua igualdade fundamental, substituíram as aristocracias fundadas na herança. Por isso que a justiça meritocrática na escola se tornou a única maneira de articular



a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia de posições. A escola puramente meritocrática deve estar capacitada para separar a esfera das desigualdades sociais e culturais da esfera das desigualdades escolares para que as desigualdades escolares sejam perfeitamente justas por serem fundadas no mérito dos indivíduos. (DUBET, 2009, p. 33, tradução minha).

Tal caminho pressupõe que os dons e os talentos são normalmente distribuídos nos diversos grupos sociais. A escola justa, na perspectiva meritocrática, seria aquela em que prevalece uma mobilidade pura cuja medida ideal será o percentual de alunos de origem menos favorecida que galga o ensino superior. Mas, para Dubet (2009), a despeito de sua força, o princípio de justiça, identificado à igualdade republicana, não pode ser o único na escola. Há outros princípios relevantes para que se alcance uma escola mais justa, sem que se desconsidere o mérito, mas sem, por outro lado, massacrar concepções que não passam por esse princípio. Segundo o autor, se ficarmos, no âmbito da ação escolar, na igualdade meritocrática apenas, estaremos sempre diante da conclusão primordial de que é mais profícuo atuar sobre a desigualdade social do que fazer algo pela desigualdade escolar.

Dubet (2009) procura mostrar as agruras de se ter a meritocracia como critério único de justiça na escola. Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna, para ele, incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras? Para solucionar tal contradição, reafirmando o direito, o autor considera que uma escola básica seria justa se todos aqueles, crianças filhas de operários ou não, que entram ou não nas escolas de elite meritocráticas, tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar *igualdade de base*. Um raciocínio rawlsiano, segundo Dubet (2009). Mas por que Dubet afirma ser essa *igualdade* enquanto critério de justiça, um raciocínio à luz de Rawls? Em que ela consiste?



A igualdade de base, para Dubet (2009) guarda consigo duas características centrais: 1 - define um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar, sob pena de perder a dignidade e o autorrespeito no âmbito da instituição escolar; 2 – admite uma nova forma de medir o nível de justiça. No que tange à primeira característica, pode-se afirmar que se trata de um conceito que se define à luz do que Rawls (2003) propõe enquanto distribuição de recursos de modo a garantir a reciprocidade que a sociedade exige para que todos os indivíduos participem como iguais na sociedade e na política. Está, portanto, vinculada a um critério de justiça adaptado à ideia de equidade, tal como proposta por Rawls: todos precisam ter direito a uma distribuição tal que a ideia de cooperação social não fique prejudicada. Na instituição escolar, poder-se-ia dizer: todos os alunos dominam um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi pré-definido, sem os quais estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e, por fim, à violência escolar usada pelos “perdedores” como forma de afirmar sua própria existência no sistema¹⁰; e sem o qual também seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não há contradição entre meritocracia e direito.

Quanto à ideia de que o critério de justiça *igualdade de base* necessita de outra medida (que não seja a busca do mérito puro na escola), Dubet (2009, p. 37, tradução minha) afirma que, nessa perspectiva,

[...] a escola mais justa não é somente aquela que anula a reprodução das desigualdades sociais e promete o mérito puro, mas é também aquela que garante o mais alto nível escolar ao maior número de alunos e sobretudo aos menos favorecidos e mais fracos. Aqui, a igualdade de oportunidades deixa lugar para a igualdade de performances (de base) e à elevação do nível dos mais fracos.

Esse argumento traz, portanto, para a área educacional, a noção de equidade, na perspectiva expressa por Rawls (2003), uma vez que supõe um

¹⁰ Dubet (2001) sustenta que a violência nas escolas é também fruto da falta de respeito com que os “perdedores” (alunos que não conseguem bons resultados em termos de aprendizagem) são tratados na escola, situação gerada pelo uso da justiça meritocrática na escola de educação básica.



princípio capaz de corrigir desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais em questão. Para Rawls (2003), a ideia de equidade remete à noção daquilo que é razoável: admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. No caso da educação básica, poder-se-ia dizer: é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma mais igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia. Em outro momento em que a noção de Direito já não é a do direito obrigatório. Dessa forma, a igualdade de base teria uma justificativa intrínseca à educação básica devido ao direito e à obrigatoriedade dos estudos; e uma externa que se reporta à possibilidade de participação, de forma competitiva, de processos futuros, incluindo as seleções do ensino superior.

Considerações finais

A relação teoricamente construída entre justiça e escola pode ser considerada como um debate que apoia a compreensão de quais são os princípios de justiça que orientam, delimitam e justificam a distribuição do bem social educação escolar (efetivada por meio de políticas e práticas educacionais) e das suas consequências para os indivíduos e grupos sociais, no âmbito da escola e da sociedade. A discussão feita por Dubet (2008; 2009) cotejada à luz de Rawls (2003) assevera a complexidade da implementação de políticas educacionais justas em sociedades democráticas que valorizam igualdade e liberdade e produzem, permanentemente, desigualdades:

- i) há correlação entre desigualdade social e escolar e, portanto, o indivíduo não é, sozinho, responsável pelos talentos expressos na escola;
- ii) o mérito não é, portanto, um critério que dê conta, sozinho, de forma justa, da distribuição de bens sociais, inclusive os educacionais;



iii) sociedades democráticas, nas quais se valoriza igualdade e liberdade, o mérito não pode tampouco ser dispensado dos processos de distribuição, sob pena de se retornar à noção de casta;

iv) mas na educação básica, não é um critério pertinente por ser contraditório com a noção de obrigatoriedade do Direito à educação;

v) a correlação entre desigualdade social e escolar exige a presença, nas políticas educacionais, de princípios de correção: todos precisam chegar a um nível de conhecimento que lhes permitam autoestima, dignidade e base adequada para sua trajetória escolar;

vi) portanto, na perspectiva de Dubet (2008; 2009), as políticas educacionais de educação básica somente serão justas se conseguirem resultados educacionais condizentes com a igualdade de base;

vii) resultados que medem o conhecimento adquirido são relevantes, mas não podem se ater somente a médias, uma vez que essas admitem que uma minoria fique fora dos processos distributivos.

A discussão feita por Dubet (2008, 2009) a respeito da relação entre justiça e escola, a qual se dá à luz das ideias rawlsianas, explicita um critério de justiça para reflexões sobre a escola de educação básica em sociedades democráticas: fica colado à capacidade de essa instituição conseguir fazer, o máximo possível, com que todas as crianças aprendam o esperado ou consigam o equivalente ao que é definido como resultado capaz de dotar a todos de um conhecimento comum necessário, para lhes garantir dignidade no presente e base para a continuidade de sua trajetória escolar futura, quando o mérito também passaria a contar.

As diferenças entre essa forma de compreender a relação entre justiça e escola e aquela que informava as políticas educacionais até os anos 60 são profundas: reconhece-se que essas políticas não devem considerar o mérito como reflexo de dons naturais descolados das situações de origem das pessoas; reconhece-se, portanto, a tendência de impacto da desigualdade social sobre a desigualdade escolar; e que, nas sociedades democráticas modernas, as políticas educacionais são conseguem anular completamente o



impacto da desigualdade social sobre a desigualdade escolar; compreende-se que os interesses sociais de distintos grupos sociais agem na escola, expressam distintos princípios de justiça e são também responsáveis por delimitar os níveis de desigualdades escolares.

Refletindo sobre o que seria a concretude da operacionalização de um princípio como o da igualdade de base, Dubet (2009) ressalta que, na prática, a escola (inclusive da educação básica) se realiza sob critérios de justiça diversos, tendo em vista os conflitos de interesses que aí se desenrolam, em decorrência da massificação escolar. A existência desses conflitos e de critérios de justiça diversos na escola, associada à tendência de correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social (a qual tem relação com tais conflitos), leva-nos a construir, com base em Dubet (2009), a noção de que a justiça como equidade no âmbito da escola de educação básica é uma busca que se concretiza mediante políticas educacionais adequadas e que prevê vigilância sobre as repercussões da sua implementação, para que se possa efetuar, constantemente, correções.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja Universidade, [197?].

BOWLES, S.; GINTIS, H. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 90-104.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 106 -111.

CHAUÍ, M. Montaigne: vida e obra. In: MONTAIGNE, M. **Ensaio**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. VII - XIX. (Coleção Os Pensadores, Vol. I).

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.



CRAHAY, M. **L'école peut-elle-êre juste e efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F. «Plus d'école» et après? **Enfances & Psy**, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001.

DUBET, F. Éducation : pour sortir de l'idée de crise. **Education et Sociétés**, Brussels, v. 11, n. 1, p. 47-64, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo, Cortez, 2008.

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval: organisation scolaire et emprise des diplômes. **Sociologie**, Paris, v. 1, n. 2, p. 177-197, 2010.

FLEISCHACKER, S. **Uma breve história da justiça distributiva**. Tradução de Á. Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.

LEFORT, C. **Pensando o político: ensaios sobre a democracia, revolução e liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAFFETTONE, S.; VECA, S. (Orgs.). **A ideia de justiça de Platão a Rawls**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1980.

MARX, K. Troca, igualdade, liberdade. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 3, p. 1-12, 1978.

MORTIMORE, P. *et al.* A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-49.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-49.



NOZICK, R. **Anarquia, estado e utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, J. **El liberalismo político**. Barcelona: A & M Grafic, 2006.

RUTTER, M. *et al.* Introdução: estudos anteriores. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 143-152.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

STRIKE, K. A. Ideology and the Marxist critique of schooling. In: STRICKE, K. A. **Liberal justice and the marxist critique of education**. New York: Routledge, 1989. Part III.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. Instituto de Filosofia e da Linguagem. **Contratualismo**. 2010. Contém dicionário de filosofia moral e política com informações sobre contratualismo. Disponível em: <<http://www.ifl.pt/main/Portals/0/dic/contratualismo.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2010.

VITA, Á. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLKMER, A. C. Marx, a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequencia**, Florianópolis, n. 48, p. 11-28, jul. 2004.